



Le modèle social/environnemental du handicap : un outil pour sensibiliser les enseignantes et les enseignants en formation

Louis LAMONTAGNE-MÜLLER¹ (Fondation de La Monneresse, Aigle, Suisse) et
Pascal GYGAX² (Université de Fribourg, Suisse)

Les arguments de deux modèles du handicap (social/environnemental et individuel/médical) ont été utilisés afin de tester leurs effets sur les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s vis-à-vis de l'intégration scolaire et des personnes en situation de handicap. Les arguments ont été présentés sous forme de textes persuasifs. Les participant-e-s ont été questionné-e-s à trois reprises (pré-test/post-test1/post-test2). Des différences positives significatives sont apparues suite à la lecture de textes du modèle social/environnemental. Pour certains facteurs, ces différences étaient toujours présentes après quatre mois. Ces résultats démontrent qu'un texte persuasif basé sur des arguments du modèle social/environnemental du handicap peut avoir un effet positif durable sur les représentations des futur-e-s enseignant-e-s.

Introduction

Selon Siller (1986, p. 271) « Lorsqu'il est question d'attitudes envers les élèves en situation de handicap, on ne peut pas se demander si un programme de formation devrait être mis en place ou non, mais on doit plutôt se demander quel serait le programme le plus efficace pour tous les enseignant-e-s indépendamment de leur spécialisation ». Les idées qui ont guidé cette recherche se sont inspirées du concept de « sensibilisation idéale » pour les enseignant-e-s en activité et en formation.

Bien que la Confédération ait statistiquement amélioré son approche intégrative au cours des dernières années, il n'en demeure pas moins que certains cantons scolarisent encore un taux d'élèves bien plus haut que la moyenne suisse dans des établissements spécialisés. La réforme de la péréquation qui obligera les cantons à prendre à sa charge financière les écoles spécialisées devient une opportunité de faire diminuer

1. Directeur à la Fondation de La Monneresse à Aigle.
Contact : louis.lamontagne@sunrise.ch.

2. Lecteur à l'Université de Fribourg, Département de Psychologie.
Contact : pascal.gygax@unifr.ch.



cette moyenne. En effet, pour équilibrer un budget dans certains cas déjà bien fragile, les cantons seront amenés à supprimer des classes spéciales et, donc, à intégrer plus d'élèves avec des différences fonctionnelles. Par contre, un changement d'approche envers l'intégration ne peut assurer que les politiques qui s'y rattachent seront acceptées par ceux qui sont principalement responsables de les mettre en application : les enseignantes et enseignant-e-s.

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs recherches ont démontré l'importance de l'attitude des enseignant-e-s quant au succès d'un programme de placement en classe régulière d'élèves avec des différences fonctionnelles (voir p. ex. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Balboni, de Falco & Venuti, 2005; Romano & Chambliss, 2000). Kochhar, West et Taymans (2000) ont avancé l'existence de trois types de « barrières » à l'intégration d'élèves avec des différences fonctionnelles. Ils ont appelé l'une d'entre elles la « barrière attitudinale ». Elle correspond à l'importance de l'attitude – principalement celle des enseignant-e-s des classes régulières – pour que le projet d'intégration soit un succès. Giangreco et Putnam (1991), par exemple, identifient l'enseignant-e comme étant peut-être la composante la plus importante dans le succès et l'efficacité d'un projet d'intégration d'élèves en situation de handicap (physique, sensoriel ou mental)³, et ils voient son attitude comme la variable majeure qui influence le fait que les élèves intégrés deviennent des membres à part égale de la communauté que forme la classe. Lorsqu'il est question d'attitude des enseignant-e-s ou de futur-e-s enseignant-e-s, il importe de différencier les attitudes envers l'intégration et les attitudes envers les personnes en situation de handicap (voir, p. ex. Schmelkin & Lieberman, 1984). Tenter de changer un de ces types d'attitudes ne veut pas dire que l'autre type va nécessairement changer automatiquement. C'est sur cette constatation que se fonde notre projet de recherche et nous allons la développer dans les sections suivantes.

Les résultats de nombreuses études ont démontré que la plupart des enseignant-e-s montrent des réticences quant au placement dans leur classe d'élèves avec des besoins particuliers (DeBettencourt, 1999; Ward, Center & Bochner, 1994). Il semble qu'au cours des cinquante dernières années, la majorité des enseignant-e-s soient en accord avec le bien-fondé d'une politique intégrative. En effet, dans une méta-analyse incluant 28 recherches menées entre 1958 et 1995, Scruggs et Mastropieri (1996) ont rapporté que 66% des enseignant-e-s interrogé-e-s étaient d'accord avec l'idée de l'intégration, mais que seulement le tiers des enseignant-e-s de ce groupe était d'accord pour l'appliquer dans leur propre classe. D'autres recherches ont montré que la majorité des enseignant-e-s n'appuyaient pas les politiques visant à augmenter le nombre d'élèves intégrés dans des classes régulières (voir p. ex. Forlin, Douglas

3. Le présent travail traite du handicap en général. Pour alléger le texte, les trois catégories de déficiences ne seront pas répétées à chaque fois sauf s'il convient de préciser la catégorie pour référer à une situation ou à une étude en particulier.



& Hattie, 1996; Avramidis *et al.*, 2000). Ces exemples démontrent l'écart qui existe souvent entre l'attitude envers un objet et le comportement qui devrait l'accompagner.

Ce même écart semble également exister chez les futur-e-s enseignant-e-s qui sont également d'accord avec le concept d'intégration sans pourtant partager l'idée d'une inclusion⁴ totale. Cela signifie que les enseignant-e-s en formation ont des attitudes positives envers l'intégration scolaire, mais seulement dans une forme limitée (Winzer, 1984). Par exemple, ils/elles sont prêt-e-s à intégrer les élèves qui ne limiteront pas leur propre apprentissage ou celui des autres élèves dans la classe (Wilczenski, 1991). De plus, leur attitude envers l'intégration varie en fonction du type d'incapacité des élèves à intégrer (Ward & Le Dean, 1996). Ce dernier point nous mène à questionner l'attitude des enseignant-e-s en activité et futur-e-s enseignant-e-s envers les personnes en situation de handicap.

L'importance de la recherche sur les attitudes envers les personnes en situation de handicap a été depuis longtemps mise en évidence (Antonak, 1982; Yunker, Block & Campbell, 1960). Ce thème trouve des applications importantes dans le domaine de l'éducation. Ce point est mis en évidence par Parent (2004) qui inclut des attitudes favorables envers les enfants en situation de handicap dans les huit conditions essentielles à la réussite de l'inclusion. Law (1993) a noté que les parents d'élèves avec des différences fonctionnelles ont identifié l'attitude des enseignant-e-s comme la plus grande difficulté pour leurs enfants. De plus, les élèves interviewés par Pivik, McComas et Laflamme (2002) mentionnent que les barrières attitudinales sont « les plus dommageables dans leur expérience à l'école » (p. 104). L'attitude négative de l'enseignant-e peut avoir un effet sur l'attitude des autres élèves envers leurs camarades en situation de handicap (Johnson, 1998). De la même manière, les faibles attentes des enseignant-e-s vis-à-vis des étudiant-e-s intégré-e-s (Colley, Van Dyke & Stallings, 1995; Wood, 2002) ainsi que leurs interactions avec ces élèves – liées à leurs croyances et représentations quant au degré d'handicap de ces derniers (p. ex. Avramidis *et al.*, 2000; Cook, 2004; Hamill, 1999) – sont des barrières attitudinales de plus. L'attitude des enseignant-e-s envers les élèves avec des différences fonctionnelles peut donc être, à toute fin pratique, un obstacle à la réalisation de l'intégration.

Tel que mentionné auparavant, l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers leurs élèves avec des différences fonctionnelles varie en fonction de l'incapacité et du temps qu'il leur faudra allouer à l'enfant (Hastings &

4. Pour faciliter la lecture de ce travail, il importe ici de définir les termes intégration et inclusion. Le premier implique d'être accueilli dans n'importe quelle école; le second indique que tous les enfants d'un même quartier doivent être admis à l'école qui dessert ce quartier (Booth & Ainscow, 1998; Wilson, 1999). Les termes spécifiquement employés par les différentes chercheuses et les différents chercheurs sont utilisés dans notre texte.



Oakford, 2003). Plus particulièrement, les enfants avec des incapacités mentales ou encore comportementales ou émotionnelles sont en général moins bien perçus par les enseignant-e-s en formation (Avramidis *et al.*, 2000).

Certaines recherches ont démontré que, similairement aux enseignant-e-s en activité, les futur-e-s enseignant-e-s croient également que la plupart des élèves en situation de handicap ne peuvent pas suivre le même cursus que les autres élèves (Hastings & Oakford, 2003; Bradshaw & Mundia, 2005). Bradshaw et Mundia (2005) ont également trouvé que certain-e-s enseignant-e-s en formation éprouvaient de la peur face à des élèves avec des différences fonctionnelles. Antonak (1980) a demandé à de futur-e-s enseignant-e-s d'évaluer sur un continuum jusqu'à quel point des enfants avec diverses différences fonctionnelles pouvaient être intégrés en classe régulière. Les résultats ont indiqué que les enfants ayant des incapacités physiques, une maladie chronique, des incapacités sensorielles et des troubles de la communication étaient perçus comme pouvant mieux profiter d'une intégration que ceux qui manifestaient des troubles comportementaux et des incapacités mentales. Comme on peut le constater, quel que soit le degré de l'impact des attitudes négatives des enseignant-e-s envers l'intégration, un certain isolement en résulte pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Il semble que deux aspects du cadre de l'intégration scolaire entravent particulièrement la volonté d'intégrer chez les enseignant-e-s. Le premier aspect touche la préparation des enseignant-e-s. Celles-ci et ceux-ci disent souvent se sentir mal 'équipés' pour mener une situation d'intégration efficacement (Buell, Hallam & Gamel-McGormick, 1999; Hamre & Oyster, 2004; Singh & Sakofs, 2006). Par exemple, un sondage effectué en 1994 auprès de 400 enseignant-e-s par la Fédération Américaine des Enseignantes et Enseignant-e-s (cité par Murphy, 1996) rapporte que 22% des enseignant-e-s interrogé-e-s ont reçu une formation spécifique pour des cas d'intégration, et seulement la moitié a évalué cette formation comme étant bonne. Dans un sondage national similaire, Rojewski et Pollard (1990) ont trouvé que 90% des enseignant-e-s du niveau secondaire interrogé-e-s se disent mal préparé-e-s pour des situations d'intégration. Plusieurs auteurs sont d'accord pour dire que la formation initiale des enseignant-e-s devrait être plus complète en ce qui concerne le thème de l'intégration (p. ex. Beare, 1985, cité par Wilkins & Nietfield, 2004; Nootens & Debeurme, 2004; Snyder 1999). Il faut donc réfléchir à la formation la plus adaptée à offrir à un-e futur-e enseignant-e qui aura à gérer une classe avec des élèves en situation de handicap. De plus, il ne faut pas penser qu'à l'enseignant-e, mais aussi aux enfants en situation de handicap intégrés en classe régulière.

Comme nous l'avons démontré dans les sections précédentes, l'attitude envers le concept de l'intégration et l'attitude envers les personnes en situation de handicap sont deux notions étroitement liées. L'attitude envers l'intégration dépend en grande partie de l'attitude envers les per-



sonnes à intégrer (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003). Par exemple, le succès de l'intégration passe par des attentes plus élevées de la part des enseignant-e-s et ces attentes proviennent d'une bonne attitude envers les élèves avec des différences fonctionnelles (Tesser & Shaffer, 1990). De plus, les attitudes envers les personnes en situation de handicap vont ultimement guider le comportement face aux personnes en situation de handicap (Antonak & Livneh, 1988), comme dans le cas de l'intégration par exemple. Une bonne préparation devrait donc viser à changer les attitudes envers l'intégration scolaire et envers les personnes avec des différences fonctionnelles. En conséquence, lorsqu'on parle de changer les attitudes des enseignant-e-s en formation vis-à-vis de l'intégration, il faut penser à utiliser des moyens qui prévoient également d'avoir un effet sur l'attitude envers les personnes en situation de handicap.

Typiquement, les chercheuses et chercheurs ont tenté de changer les attitudes des enseignant-e-s en activité et des futur-e-s enseignant-e-s par une formation leur donnant une base de connaissances pour accommoder les élèves avec des différences fonctionnelles. Ces études ont obtenu un certain succès lorsque l'attitude mesurée est celle envers l'intégration (Forlin, Tait, Carroll & Jobling, 1999; Shippen, Crites, Houchins, Ramsey & Simon, 2005; Wilczenski, 1993; Wilkins & Nietfield, 2004). Par contre, plusieurs recherches ont montré qu'une préparation sous forme d'informations sur les types d'incapacités, sur la manière de préparer des cours ou de gérer une classe dans un contexte d'intégration ne réussissait pas à changer les attitudes envers les personnes en situation de handicap (Garner, 1996; Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996; Murphy, 1996).

Schmelkin et Lieberman (1984), par exemple, ont interrogé 142 futur-e-s enseignant-e-s afin d'évaluer les relations entre les « connaissances » sur l'intégration scolaire et les « attitudes » envers l'intégration scolaire et envers les personnes en situation de handicap. Leurs résultats ont démontré qu'une augmentation des connaissances sur l'intégration scolaire était principalement liée à des attitudes positives envers les aspects académiques de l'intégration scolaire, mais beaucoup moins envers les personnes en situation de handicap. Dans la même optique, Sigler et Lazar (1976, cité par Hannah, 1986) n'ont pas trouvé de différence entre 70 enseignant-e-s de classes régulières et 69 enseignant-e-s de classes spécialisées quant à leurs attitudes face aux personnes en situation de handicap. Ce résultat démontre, une fois de plus, que la formation qui prépare les enseignant-e-s à gérer une classe avec des élèves ayant des besoins spéciaux n'influence pas ce type d'attitudes. De plus, dans un article théorique, Donaldson (1980) a passé en revue la recherche sur six techniques de changement d'attitude. Son analyse a montré que les messages persuasifs et la transmission d'information sur les types d'incapacités se classaient parmi les moins valables pour changer les attitudes envers les enfants avec des différences fonctionnelles.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la majorité des recherches ont étudié les effets de la formation des futur-e-s enseignant-e-s sur leurs



attitudes. Par exemple, Harasymiw et Horne (1975) ont construit un questionnaire pour tester les attitudes des enseignant-e-s quant à certains points de débat en rapport avec une nouvelle loi portant sur l'intégration d'élèves avec des différences fonctionnelles. Après avoir vérifié la fiabilité et la validité de leur questionnaire, les auteur-e-s ont comparé les réponses du groupe expérimental avec celles du groupe contrôle. Le groupe expérimental comprenait des enseignant-e-s faisant partie d'écoles ayant participé à un projet pilote d'intégration; le groupe contrôle comprenait des enseignant-e-s d'autres écoles choisies au hasard dans le même district, mais n'ayant pas participé au projet pilote. Une des hypothèses de recherche disait que le nombre de cours en éducation spécialisée (alors qu'ils/elles étaient de futur-e-s enseignant-e-s) aurait un lien direct positif avec les attitudes envers les personnes en situation de handicap (telle que mesurée par leur questionnaire). Cette hypothèse n'a été confirmée pour aucun des groupes. Par conséquent, l'information communiquée pendant des cours visant à démontrer comment gérer une classe avec des enfants en situation de handicap ne suffit pas à influencer les attitudes envers les personnes avec des différences fonctionnelles.

Dans une étude portant sur de futur-e-s enseignant-e-s, Kirk (1998) a investigué l'impact d'un cours universitaire d'une durée d'un semestre sur les attitudes envers les personnes en situation de handicap. Elle a utilisé deux sondages durant son investigation : (1) 'Our Attitudes and Beliefs About People with Disabilities' (Jess, 1995) et (2) 'Five Questions About Students With Special Needs' (Kirk, 1996). Le cours comprenait des informations sur les théories majeures en pédagogie, l'histoire de l'éducation spécialisée aux États-Unis, les bases de la gestion du comportement et les différents types de besoins spéciaux d'apprentissage. De plus, les participant-e-s ont dû remettre quatre travaux sur les besoins spéciaux d'apprentissage, tenir un journal personnel et participer à des groupes de discussion. Bien que l'auteure ait remarqué que les participant-e-s soient devenu-e-s plus conscient-e-s et réalistes à propos de leur choix de carrière, elle n'a pas trouvé de changements d'attitudes significatifs dans les réponses aux sondages des participant-e-s.

Similairement, dans leur recherche sur l'attitude envers les élèves avec des difficultés d'apprentissage sévères, Hewes *et al.* (1996) ont comparé un groupe de futures enseignantes ayant suivi un module de formation d'une durée de trois mois sur les besoins éducatifs spéciaux avec d'autres n'ayant pas suivi ce module. Les résultats ne montrent pas de différence entre les deux groupes dans les attitudes envers les élèves avec des difficultés d'apprentissage sévères.

Dans certains cas, les recherches portent sur une formation plus courte qu'une formation semestrielle pour tenter d'influencer les attitudes des enseignant-e-s en formation. La façon de transmettre des messages a aussi été utilisée comme variable. Par exemple, dans un plan de recherche pré-test/post-test, Forader (1970, cité par Donaldson, 1980) a



utilisé de multiples médias (communication directe par un présentateur sans incapacité, présentation vidéo, présentation audio) pour communiquer un message persuasif éducatif sur le handicap à des futur-e-s enseignant-e-s. Aucun changement d'attitude n'a été mis en évidence et ce, quel qu'ait été le média de présentation.

Dans le cadre d'une recherche semblable, Sanders (1979, cité par Steyaert, 1987) a étudié l'effet sur des futur-e-s enseignant-e-s d'une information éducative à propos des personnes en situation de handicap transmise à l'aide de différents médias (cours magistral et présentation d'un film, cours magistral sur vidéo et présentation d'un film, un film seul, cours magistral sur vidéo seul, un cours magistral seul). Les attitudes ont été testées deux fois après l'exposition au message : immédiatement après et trois semaines après. Sanders (1979, cité par Steyaert, 1987) n'a pas trouvé de différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour toutes les conditions testées (temps vs média).

L'échec des tentatives d'influencer conjointement les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap en transmettant de l'information peut provenir du contenu et de la forme sous laquelle l'information a été véhiculée. Le présent travail se démarque des recherches qui ont tenté de changer les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s de deux façons : premièrement parce que nous nous sommes intéressés au contenu de l'information et l'avons contrôlé d'une façon précise en plaçant les deux modèles⁵ du handicap séparément dans deux textes; deuxièmement, parce que nous n'avons soumis nos participant-e-s qu'à un seul média (l'information écrite). Nous croyons qu'une attention particulière portée à ces caractéristiques du message peut faire en sorte qu'il ait un impact sur les deux types d'attitudes. Notre recherche avait pour objectif de démontrer qu'il est possible d'avoir un impact sur les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap en utilisant un texte persuasif unilatéral construit spécialement à cette fin. Un texte persuasif unilatéral est un message écrit qui présente des arguments qui n'appuient qu'un seul point de vue (Stiff, 1994) et qui est structuré de façon à s'opposer aux croyances d'une lectrice ou d'un lecteur typique, ainsi que de façon à présenter de nouvelles croyances (Murphy, 2001; Chambliss & Garner, 1996).

Dans cet article, nous avons investigué l'impact d'arguments provenant de deux modèles du handicap (social/environnemental et individuel/médical) lorsque utilisés dans des textes persuasifs sur les croyances, attitudes et représentations envers les personnes en situation de handicap et l'intégration scolaire de ces mêmes personnes. Nous nous sommes intéressés aux effets des arguments provenant des modèles social/environnemental et individuel/médical utilisés séparément à l'intérieur de textes persuasifs unilatéraux. Le modèle individuel/médical se caractérise par

5. Certains parlent plutôt de « représentations ». Ici, nous utilisons le mot « modèles » plus souvent employé dans la littérature anglosaxonne.



le fait que la situation de handicap peut être comprise comme un phénomène de « déviance individuelle » (Klein, 2002, p.197) qui trouve exclusivement sa source dans la personne concernée. Sous cet angle, les difficultés que cette personne rencontre dans sa participation à la vie sociale sont évaluées comme étant issues soit uniquement d'un problème personnel, soit d'une carence individuelle. Ainsi, les actions mises en œuvre dans le but de résoudre ces difficultés d'adaptation sociale sont dirigées vers la personne (Klein, 2002; Quinn & Degener, 2002). A l'opposé, le modèle social/environnemental considère que le handicap n'est jamais la conséquence d'une déficience. Ce modèle décrit le handicap comme une forme de discrimination aux origines sociales dont les désavantages proviennent des domaines économique, culturel, social et politique (Fine & Asch, 2000; Michailakis, 2003).

Une revue de la littérature des recherches sur les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap a démontré trois choses : (1) aucune de ces recherches n'a utilisé les modèles du handicap dans leurs investigations; (2) la plupart de ces recherches n'ont pas investigué un thème précis lors de l'utilisation d'arguments écrits et, lorsqu'elles ont abordé un thème, elles se sont la plupart du temps tournées vers le côté pratique des méthodes d'apprentissage liées à l'intégration mais pas vers la personne à intégrer en tant que citoyenne ou citoyen à part entière; finalement, (3) plusieurs de ces recherches impliquaient plusieurs modes d'interventions souvent conduits sur plusieurs semaines.

Ces constatations indiquent la difficulté à cerner les variables qui ont vraisemblablement influencé les attitudes des participant-e-s et, la plupart du temps, elles ne donnent pas d'information sur le changement d'attitude envers l'élève avec une différence fonctionnelle⁶, mais uniquement sur le changement d'attitude envers le concept d'intégration scolaire.

Notre étude avait donc pour objectif de voir si des textes persuasifs utilisant les arguments de modèles du handicap pouvaient influencer les deux types d'attitudes mentionnées auparavant. Nous avons posé comme hypothèses que la lecture du texte individuel/médical influencerait plus fortement et d'une façon positive les attitudes envers les personnes en situation de handicap (liées aux individus), et que la lecture du texte social/environnemental influencerait plus fortement d'une façon positive les attitudes envers l'intégration scolaire (un thème social). Nous avons également posé comme hypothèse que ces différences relatives significatives persisteraient dans le temps, mais tout en diminuant.

6. Les expressions « en situation de handicap » et « avec une différence fonctionnelle » s'équivalent et seront utilisées en alternance pour minimiser les répétitions.



Méthode

Participants

Nous avons fait appel à des étudiant-e-s des HEP de St-Maurice, Vaud et Fribourg, ainsi que le service de formation des maîtres (SFM) de l'Université de Fribourg. Sur les 101 participant-e-s retenu-e-s pour compiler les données, 91 sont des femmes et 10 sont des hommes.

Instruments de récolte de données

Questionnaires

Dans le cas de l'attitude envers l'intégration scolaire, notre objectif était de trouver un questionnaire qui touchait à deux aspects de l'intégration/ségrégation. Le premier était le point de vue académique de l'intégration. En effet, un aspect qui semble inquiéter les partisans autant que les non partisans de l'intégration est l'impact sur les résultats académiques et le rythme de travail de toute la classe lorsqu'un élève avec une incapacité est inclus (Hastings & Oakford, 1996; Murphy, 1996; Vienneau, 2004). Nous voulions donc trouver un questionnaire qui nous permettrait d'évaluer ce point quant à l'attitude de nos participant-e-s. Le deuxième aspect que nous voulions retrouver dans le questionnaire concernait le côté social de l'intégration. D'un point de vue des gains individuels, plusieurs chercheuses, chercheurs et enseignant-e-s rapportent des avantages quant au comportement de tous les élèves de la classe, comme le développement de l'estime de soi, une entraide plus régulière entre eux, plus d'ouverture, d'acceptation et de compréhension des différences, moins d'incidents violents, ainsi que des compétences sociales supérieures (Block, 2000; Booth & Ainscow, 1998; Kochhar *et al.*, 2000). Nous avons arrêté notre choix sur le 'Mainstreaming Opinionnaire' de Schmelkin (1981). Ce questionnaire comporte deux sous-échelles de 15 items chacune qui cherchent à mesurer l'attitude envers les deux thèmes que nous venons de mentionner. Schmelkin (1981) a nommé les deux sous-échelles du questionnaire 'Academic Costs of Mainstreaming' et 'Socio-Emotional Costs of Segregation'. Nous avons traduit le questionnaire avec l'aide bénévole d'une traductrice. Le questionnaire comportait 30 items.

Pour mesurer l'attitude envers les personnes en situation de handicap, nous nous sommes intéressés à la littérature sur le sujet et notre attention a été attirée par le questionnaire d'Antonak (1982) pour deux raisons. Premièrement parce que, d'après notre opinion subjective, trois des quatre premiers items du questionnaire touchaient des points qui captaient bien l'attention et pouvaient motiver les participant-e-s à s'intéresser 'vraiment' aux questions. En effet, après avoir répondu aux 30 items du questionnaire sur l'intégration scolaire, il était possible que la fatigue affecte la motivation des participant-e-s. Nous voulions les confronter à



des questions qui attireraient leur attention et les motiveraient à réfléchir à chaque question. Le premier item faisait bien la transition avec le questionnaire sur l'intégration scolaire : « Les enfants ayant une incapacité ne devraient pas avoir accès à l'éducation publique gratuite ». Les deux autres étaient les items 3 et 4 : « Un individu ayant une incapacité n'est pas capable de prendre des décisions morales » et « On devrait empêcher les personnes ayant une incapacité d'avoir des enfants ». La seconde raison pour laquelle nous avons choisi le questionnaire d'Antonak (1982) concerne le niveau d'expertise de son auteur qui a écrit sur les mesures d'attitude envers les personnes en situation de handicap (Antonak & Livneh, 1988) et a collaboré dans plusieurs ouvrages en tant qu'expert dans ce domaine (Yuker, 1986).

Nous avons donc arrêté notre choix sur le 'Scale of Attitudes Toward Disabled Persons' d'Antonak (1982). Ce questionnaire comporte 24 items. Nous avons traduit le questionnaire avec l'aide bénévole d'une traductrice.

Notez que pour chacune des propositions des deux questionnaires d'attitudes, les participant-e-s devaient donner leur réponse pour les trois catégories de différences fonctionnelles suivantes : physique, sensorielle et mentale. Ils devaient répondre en se servant d'une échelle de Likert avec 6 choix de réponses allant de +3 (« Très fortement en accord ») à -3 (« Très fortement en désaccord »).

Textes expérimentaux

Nos textes I/M et S/E⁷ ont été construits à partir d'arguments validés des modèles du handicap correspondants. Chaque phrase des textes a été construite en utilisant le modèle de persuasion de Toulmin (1958) afin de pouvoir équilibrer le nombre d'éléments persuasifs des deux textes. Nous avons aussi créé des équivalences dans le nombre et les types de connecteurs linguistiques (mots tels que « donc », « en conséquence », « et », « puis »), les mots, expressions ou verbes d'appui (tels que « encore plus », « clairement »). Nous avons également équilibré le nombre de fois où les mots « déficience », « handicap » et « incapacité » apparaissent. Finalement, nous avons rédigé des textes de longueurs pratiquement semblables (1124 contre 1125 mots). Ces textes furent par la suite validés. Le texte du groupe contrôle était de longueur semblable aux deux autres et traitait de perturbations météorologiques.

Procédure

Les participant-e-s ont dû remplir les deux questionnaires d'attitudes à 3 reprises. Une première fois en pré-test; une deuxième fois lors de la journée expérimentale (entre 7 à 13 jours suivant le pré-test) immédiatement après avoir lu le texte expérimental correspondant à leur groupe

7. A partir d'ici, « Social/Environnemental » = S/E et « Individuel/Médical » = I/M.



(texte I/M, texte S/E ou texte Contrôle) et une troisième fois 14 à 18 semaines plus tard. A chacune des occasions, les participant-e-s recevaient également une feuille d'instruction sur laquelle certains termes liés au handicap étaient définis et des exemples donnés (p. ex., les types de déficiences).

Résultats

Analyse factorielle

Les données ont d'abord été soumises à une analyse factorielle. Cette analyse a révélé deux facteurs pour chacun des questionnaires. Pour ce qui est du questionnaire d'attitudes envers l'intégration scolaire, nous avons trouvé les mêmes sous-échelles proposées par l'auteure (Antonak, 1982). Nous avons donc décidé de garder les mêmes noms : « coûts académiques de l'intégration (CAI) » et « coûts socio-émotifs de la ségrégation (CSES) ». Dans le cas du questionnaire d'attitudes envers les personnes en situation de handicap, nous avons appelé les deux facteurs principaux retenus « inclusion sociale » et « compétence ». Le tableau 1 résume ces facteurs et leurs définitions.

Tableau 1 : Noms donnés aux quatre facteurs identifiés dans les deux questionnaires et les définitions de ces facteurs

Questionnaires	Facteurs	Définitions
Intégration scolaire	Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)	L'attitude envers la qualité de l'apprentissage qui a lieu dans une classe où un ou plusieurs élèves ayant des différences fonctionnelles sont intégrés. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande certitude quant à la qualité de l'apprentissage dans les classes où il y a intégration)</i>
	Coûts Socio Emotionnels de la Ségrégation (CSEI)	L'attitude envers l'impact de la ségrégation en classes spéciales sur le développement social et affectif des enfants ayant une différence fonctionnelle. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande inquiétude quant à l'impact sur le développement social et affectif des enfants placés dans des classes ou écoles spéciales)</i>
Personnes en Situation de Handicap	Inclusion Sociale	L'attitude envers les inégalités entre les personnes en situation de handicap et le reste de la société. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande certitude quant à la légitimité d'inclure socialement les personnes en situation de handicap)</i>
	Compétence	L'attitude envers les aptitudes ou degré de qualification des personnes en situation de handicap. <i>(des scores élevés indiqueront une plus grande certitude quant aux aptitudes des personnes en situation de handicap)</i>



Analyse des données

Pour tester nos hypothèses, nous avons créé un contraste en relation avec les moyennes anticipées. Brauer et McClelland (2005) conseillent ce type d'analyse lorsque la recherche est basée sur des hypothèses précises quant aux différences attendues entre les groupes. Cela permet de tester les prédictions avec plus d'exactitude que ne le ferait une ANOVA. Puisque nous avons trois groupes, nous avons effectué deux contrastes centrés et orthogonaux afin d'utiliser tous les degrés de liberté (Niedenthal, Brauer, Robin & Innes-Ker, 2002). Pour qu'un contraste soit considéré comme centré et orthogonal, la somme de ses coefficients doit être zéro (centré) et la somme des produits des coefficients de chaque groupe (S/E, I/M et C) doit également donner un résultat nul afin qu'ils soient considérés comme orthogonaux (Field, 2005). Le premier contraste représente le classement des moyennes prédit par notre hypothèse et le deuxième contraste vérifie s'il y a encore de la variance à expliquer après que celle du premier contraste ait été retirée (Brauer & McClelland, 2005). Dans le cas où le premier contraste est significatif, le deuxième contraste doit être non significatif afin de valider la description des moyennes fournie par le premier contraste (Brauer & McClelland, 2005). Pour ce faire, le deuxième contraste doit être centré et orthogonal tout comme le premier.

Pour l'analyse de l'attitude envers l'intégration scolaire, nous avons donc contrasté le groupe qui a lu le texte S/E avec les deux autres groupes (I/M et C); et pour l'analyse de l'attitude envers les personnes avec des différences fonctionnelles, nous avons contrasté le groupe qui a lu le texte I/M avec les deux autres groupes. Les coefficients de nos contrastes ont été établis comme suit : « Contraste 1 » [1, -.2, -.8] (le premier coefficient représentant S/E ou I/M selon l'attitude analysée, le deuxième représentant celui chez qui nous attendions peu de changement, et le dernier représentant le groupe contrôle). En tenant compte des considérations mentionnées auparavant, le deuxième contraste centré et orthogonal que nous avons utilisé était : « Contraste 2 » [0.33, -1, .67]. Par contre, durant cette deuxième analyse, nous nous sommes aperçus que c'était plutôt, encore une fois, le groupe qui avait lu le texte S/E qui se démarquait des deux autres. Nous avons donc révisé notre hypothèse et réalisé la même analyse que pour les données du questionnaire sur l'intégration scolaire.

Tel que mentionné précédemment, pour chacun des questionnaires, nous avons identifié deux facteurs que nous avons analysés pour chaque catégorie d'incapacité évaluée par les participant-e-s (physique, sensorielle et mentale). Le Tableau 2 montre les résultats obtenus pour l'analyse des différences entre le pré-test et le post-test 1. Nous y avons inscrit la taille d'effet (r) du contraste de notre hypothèse (dans les cas où l'effet était significatif et où le deuxième contraste était non significatif). Cohen (1992, cité par Field, 2005) a suggéré de juger de la grandeur de l'effet selon l'échelle suivante : petit effet ($r = .10$), effet moyen ($r = .30$), grand effet ($r = .50$). L'effet doit naturellement être significatif (et non pas dû au hasard) pour en tenir compte. Les lignes de résultats « Phys+Sens+



Ment » du tableau correspond aux résultats sans tenir compte des incapacités (toutes incapacités confondues).

Tableau 2 : Résultats des contrastes entre les groupes pour la différence entre le pré-test et le post-test 1

Facteurs : Intégration scolaire		Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)	Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)
Incapacités			
Phys+Sens+Ment		.19	.25
Physique		<i>ns</i>	.17
Sensorielle		.24	.23
Mentale		<i>ns</i>	.28
Facteurs : Personnes en sit. de handicap		Inclusion Sociale	Compétence
Incapacités			
Phys+Sens+Ment		.23	<i>ns</i>
Physique		.18	<i>ns</i>
Sensorielle		<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mentale		.28	<i>ns</i>

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons testé à nouveau les participant-e-s 14 à 18 semaines plus tard (post-test 2). Le Tableau 3 montre les résultats des comparaisons entre les groupes pour les différences entre le pré-test et le post-test 2.

Tableau 3 : Résultats des contrastes entre les groupes pour la différence entre le pré-test et le post-test

Facteurs : Intégration scolaire		Coûts Académiques de l'Intégration (CAI)	Coûts Socio-Émotionnels de la Ségrégation (CSES)
Incapacités			
Phys+Sens+Ment		.17	.34
Physique		<i>ns</i>	.28
Sensorielle		.23	.19
Mentale		<i>ns</i>	.32
Facteurs : Personnes en sit. de handicap		Inclusion Sociale	Compétence
Incapacités			
Phys+Sens+Ment		<i>ns</i>	<i>ns</i>
Physique		<i>ns</i>	<i>ns</i>
Sensorielle		<i>ns</i>	.21
Mentale		.19	<i>ns</i>



Discussion

Cet article n'a pas pour objectif d'expliquer les différences entre les trois types de déficiences que nous avons obtenues pour certains facteurs. Nous dirons seulement que : (1) en utilisant trois catégories globales, nous avons démontré qu'il est possible d'obtenir des résultats plus génériques et donc plus généralisables que si nous avons exposé nos participant-e-s à des cas très concrets d'élèves en situation de handicap; (2) nous avons démontré qu'il est possible de sensibiliser positivement les futur-e-s enseignant-e-s à la situation des personnes en situation de handicap et à l'intégration scolaire d'élèves avec des différences fonctionnelles avec un seul outil. Nous croyons que l'information sur l'attitude envers les élèves en situation de handicap est importante et qu'un simple changement d'attitude envers l'intégration scolaire ne correspond pas complètement à un projet d'intégration visant l'inclusion totale des élèves en situation de handicap. De la même manière, des problèmes risquent d'apparaître si l'on accepte de laisser habiter chez-nous quelqu'un qui nous dérange, sans changer au préalable notre attitude envers cette personne. Cette personne ne sera que tolérée dans la maison et, par le fait même, n'obtiendra pas le même traitement que ses pairs qui la côtoient. La cohabitation à l'école d'élèves en situation de handicap avec leurs collègues dits normaux et avec l'enseignant-e entraîne les mêmes conséquences. En lien avec cette dernière affirmation, il convient de donner quelques explications quant à l'absence de changement pour le facteur « compétence » en ce qui concerne l'attitude envers les personnes en situation de handicap car il s'agit là d'une faiblesse relativement importante quant à l'objectif de notre travail.

Les résultats ont montré que le texte S/E n'a pas eu d'influence sur l'attitude envers la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles en général et pour chacune des incapacités prises séparément. Les arguments du modèle social/environnemental du handicap ne semblent donc pas pouvoir influencer l'attitude des futur-e-s enseignant-e-s envers la compétence des personnes en situation de handicap. En fait, comme mentionné précédemment, notre hypothèse initiale prévoyait que le texte I/M allait influencer l'attitude envers les personnes en situation de handicap. Notre raisonnement de départ était le suivant : puisque ce texte parlait de réhabilitation et de prévention (visant la maximisation du potentiel physique et mental, donc une facette de la compétence), on aurait pu s'attendre à ce que, pour le facteur 'compétence', le texte I/M ait un effet sur l'attitude. À l'opposé, le texte S/E ne parle pas du tout des compétences des personnes avec des différences fonctionnelles. Le texte affirme que ces individus devraient avoir droit à une participation sociale égale à celle du reste de la société (indépendamment de leur niveau de compétence). Il semble donc que les participant-e-s aient fait la différence entre être inclus et être compétent. Pour les futur-e-s enseignant-e-s, des arguments allant dans le sens de la parité quant à la participation sociale ne semblent donc pas avoir d'effet positif sur la perception de



compétence des personnes en situation de handicap. Comme mentionné précédemment, la perception des enseignant-e-s et des futur-e-s enseignant-e-s des compétences des élèves ayant des besoins particuliers semble expliquer pourquoi l'intégration peut représenter une tâche inquiétante et quasi-insurmontable.

Cette information est importante car nous croyons fermement que si nous ne réussissons pas à changer l'attitude et le regard des enseignant-e-s en formation à l'égard des personnes avec des différences fonctionnelles et de leurs compétences, nous hypothéquons une partie importante de l'objectif visé : l'intégration effective des élèves en situation de handicap (et non seulement l'intention d'intégrer de la part des futur-e-s enseignant-e-s). Il importe de ne pas chercher à comparer les compétences des élèves en situation de handicap avec celles de leurs collègues sans déficience physique, sensorielle ou mentale. Il faut plutôt mettre en évidence les capacités de ces élèves et chercher à les maximiser contextuellement. Modifier ou ajouter des éléments au texte S/E pourrait être une façon d'atteindre cet objectif. Des exemples relatant la compétence des personnes avec des différences fonctionnelles pourraient être insérés dans le texte. Ces exemples citeraient les accomplissements d'objectifs liés au travail ou au sport de personnes en situation de handicap (en évitant le piège du piédestal, donc sans les faire passer pour des héros) ou encore feraient tomber certains mythes quant à ces compétences (p. ex., une femme paraplégique ne peut pas avoir d'enfant ou un sourd est nécessairement muet). Cette information pourrait également être acquise sous forme de contact avec des personnes en situation de handicap. Ces personnes avec des différences fonctionnelles pourraient venir discuter de l'exemple lié à la compétence choisie. En fait, dans beaucoup de cas, il semble que la combinaison information et contact (direct ou indirect avec une personne en situation de handicap) produise un effet persuasif chez les futur-e-s enseignant-e-s. Par contre, comme le mentionne Donaldson (1980), il devient difficile d'isoler les variables qui ont influencé les attitudes (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991). Du point de vue de l'objectif à atteindre, isoler la variable devient moins prioritaire lorsque l'efficacité de l'intervention est prouvée. Il faudrait plutôt explorer les possibilités de maximiser l'effet de l'interaction entre le contact et l'information.

Conclusion

Dans la première partie de cet article, nous avons énuméré de multiples recherches qui démontrent la nécessité de travailler sur les attitudes des futur-e-s enseignant-e-s pour maximiser le succès d'un projet d'intégration. Doyle (2002) suggère de travailler sur les valeurs sociales, les mœurs et les représentations sociales des établissements scolaires au lieu de leur organisation puisque la culture des écoles est conforme à certaines attitudes, croyances et valeurs qui déterminent la conduite des enseignant-e-s. La présente recherche témoigne de la faisabilité de cette



intention et, cela, avec un minimum de ressources. Puisqu'un texte sur le modèle social/environnemental – qui a demandé cinq minutes de lecture – a pu avoir un effet durable positif sur l'attitude de nos participant-e-s, on peut s'imaginer qu'un cours, une formation ou un atelier portant sur le même sujet pourrait avoir une influence positive encore plus importante sur cette même population. Ces apprentissages pourraient être, par exemple, basés sur le modèle de développement de sensibilité interculturelle de Bennett (1986, 1993). Bennett a créé ce modèle dans le but d'expliquer la réaction des gens aux différences culturelles. Il a observé que les gens réagissent à des situations de différences culturelles de manière prévisible à mesure qu'ils deviennent plus sensibles à ces différences. Ces observations ont été organisées en six stades de développement. Chaque stade correspond à une structure cognitive qui s'exprime par certaines attitudes et certains comportements. Après avoir identifié l'orientation cognitive sous-jacente envers la différence, des prédictions sur les attitudes et comportements peuvent être faites et il devient possible d'organiser le contexte pédagogique de façon à faciliter le passage au prochain stade de développement. Plusieurs auteurs ont déjà noté que le modèle de développement de Bennett est transférable aux attitudes envers tous les types de différences (Nieto, sous presse), et non seulement aux différences culturelles.

Les futur-e-s enseignant-e-s et enseignant-e-s en activité qui feront face à une situation d'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap seront confrontés à la différence. Face à ce contexte nouveau, ils adapteront leurs attitudes et comportements selon leur niveau de formation. Pour gérer au mieux l'accueil et l'intégration de ces élèves « différents » et afin qu'ils ressentent cette tâche comme moins inquiétante et insurmontable, une sensibilisation préalable au handicap des élèves qu'ils seront amenés à accueillir dans leur classe semble préférable. Des apprentissages incluant le modèle social/environnemental du handicap semble être une voie qui permettrait d'atteindre cet objectif. Donner des outils techniques et pédagogiques aux futur-e-s enseignant-e-s pour faciliter l'intégration d'élèves avec des différences fonctionnelles peut augmenter la perception de leur propre compétence et les rassurer temporairement, mais cela ne peut pas garantir qu'ils/elles développeront une attitude positive face aux élèves en situation de handicap et à leur intégration dans les classes régulières. Sans ces attitudes favorables, les enseignant-e-s continueront de multiplier les hésitations lorsque viendra le temps d'accueillir une citoyenne ou un citoyen différent dans la communauté de leur classe. Tout comme pour l'ensemble de la société, les décisions à prendre quant à la formation des enseignant-e-s en vue de l'implantation de projets d'intégration scolaire doivent aller dans le sens de l'équité et non dans celui de la tolérance.



Références

- Antonak, R. F. (1980). A hierarchy of attitudes toward exceptionality. *Journal of Special Education*, 14, 231-241.
- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *The Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29.
- Antonak, R. F. & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Balboni, G., de Falco, S. & Venuti, P. (2005). Evaluation of inclusion of students with disabilities : Integration of different methods. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 18, 139-151.
- Beattie, J. R., Anderson, R. J. & Antonak, R. F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3), 245-259.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-195.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 32-42). Yarmouth, ME : Intercultural Press.
- Block, M. E. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular Physical education*. Baltimore : Brookes.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Ed.) (1998). *From them to us*. London : Routledge.
- Bradshaw, L. & Mundia, L. (2005). Understanding preservice teachers' construct of disability : a metacognitive process. *Disability & Society*, 20(5), 563-574.
- Brauer, M. & McClelland, G. (2005). L'utilisation des contrastes dans l'analyse des données : comment tester des hypothèses spécifiques dans la recherche en psychologie ? *L'Année Psychologique*, 105, 273-305.
- Buell, M. J., Hallam, R. & Gamel-McGormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perception and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 4(December), 369-379.
- Chambliss, M. J. & Garner, R. (1996). Do adults change their minds after reading persuasive text ? *Written Communication*, 13, 291-313.
- Colley, K., Van Dyke, R. & Stallings, M. A. (1995). How to build an inclusive school community : a success story. *Phi Delta Kappan*, 76(6), 475-479.
- Cook, B. G. (2004). Inclusive teacher's attitudes toward their students with disabilities : A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies : Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons : A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46, 504-514.
- Doyle, L. H. (2002). Leadership and inclusion : Reculturing for reform. *International Journal of Educational Reform*, 11(1), 38-59.
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 121-126.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London : Sage.
- Fine, M. & Asch, A. (2000). Disability beyond stigma : Social interaction, discrimination, and activism. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters & X. Zúñiga (Ed.), *Readings for diversity and social justice : An anthology on racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism, and allassism* (pp. 330-339). New York and London : Routledge.
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive practices : how accepting are teachers ? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Garner, P. (1996). Students' views on special educational needs courses in Initial Teacher Education. *British Journal of Special Education*, 23(4), 176-179.



- Giangreco, M. F. & Putnam, J. W. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Ed.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp.155-187). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Hamill, L. B. (1999). One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level (Report) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 065).
- Hamre, B., & Oylar, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms : Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Hannah, M. E. (1986). Teacher attitudes toward children with disabilities : An ecological analysis. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 154-170). New York : Springer.
- Harasymiw, S. J. & Horne, M. D. (1975). Integration of handicapped children : its effect on teacher attitudes. *Education*, 96(2), 153-158.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S. & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties ? *British Journal of Special Education*, 23, 139-144.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology : Dorchester on Thames*, 23(1), 87-94.
- Jess, D. (1995). Our attitudes and beliefs about people with disabilities. Attitude scale available from the author at : djess@facstaff.wis.edu
- Johnson, R. T. (1998). Attitudes of typical students, parents and teachers concerning children with apparent physical and mental disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0724. (UMI No. 9826753).
- Kirk, R. (1996). Five questions about people with special needs. Questionnaire available from the author at : kirk@uwplatt.edu
- Kirk, R. (1998). The link between university course and preservice teachers' attitudes toward students with special learning needs. *College Student Journal*, 32, 153-160.
- Klein, C. (2002). La loi, un instrument efficace pour supprimer le handicap ? In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : Comment repenser le handicap* (pp. 197-212). Genève, Suisse : Médecine & Hygiène.
- Kochhar, C.A., West, L.L. & Taymans, J.M. (2000). *Successful inclusion : practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Law, M. (1993). Changing disabling environments through participatory research. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(1), 22-23.
- Michailakis, D. (2003). The systems theory concept of disability : one is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society*, 18(2), 209-229.
- Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469-493.
- Murphy, P. K. (2001). What makes a text persuasive ? Comparing students' and experts' conceptions of persuasiveness. *International Journal of Educational Research*, 35, 675-698.
- Niedenthal, P. M., Brauer, M., Robin, L. & Innes-Ker, A. H. (2002). Adult attachment and the perception of facial expression of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 419-433.
- Nieto, L. (sous presse). *Beyond inclusion*.
- Nootens, P. & Debeurme, G. (2004). Pour l'inclusion d'élèves en difficultés langagières : Quels besoins chez l'enseignant ? *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 15(1), 41-55.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.99-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Council for Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Quinn, G. & Degener, T. (2002). Les impératifs moraux qui justifient le changement - Les valeurs qui fondent les droits de l'homme et le mouvement mondial de réforme des lois sur l'invalidité. In G. Quinn & T. Degener (Ed.), *Droits de l'Homme et invalidité* (pp. 21-38). New York et Genève : ONU.
- Rojewski, J. W. & Pollard, R. R. (1990). A multivariate analysis of perception held by secondary academic teachers toward students with special needs. *Teacher Education and Special Education*, 16, 330-341.
- Romano, K. & Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and Administrators Attitudes Toward Inclusive Educational Practices* (Eric Document Reproduction Service No. ED 443 215)
- Schmelkin, L. P. (1981). Teachers' and non-teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 42-47.



- Schmelkin, L. P. & Lieberman, L. L. (1984). Education students' awareness of mainstreaming concerns : Implications for improving training programs. *Education*, 104(3), 258-263.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L. & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99.
- Siller, J. (1986). The measurement of attitudes toward physically disabled persons. In C. P. Herman, M. P. Zanna, & E. G. Higgins (Ed.), *Physical appearance, stigma, and social behaviour* (pp. 245-290). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Singh, D. K. & Sakofs, M. (2006). General education teachers and students with physical disabilities : A revisit. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 494775).
- Snyder, R. (1999). Inclusion : A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120, 234-245.
- Steyaert, J. P. (1987). Conceptualizing and changing attitudes toward persons with disability using the elaboration likelihood model of attitude change. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering*, 47(9-B), 3973. (UMI No. 8700652).
- Stiff, J. B. (1994). *Persuasive communication*. New York : The Guilford Press.
- Tesser, A. & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41, 479-523.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. UK : Cambridge University Press.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes : Integrating children with disabilities into regular classrooms ? *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.
- Ward, J. & Le Dean, L. (1996). Student teachers' attitudes towards special education provision. *Educational Psychology*, 16(2), 207-218.
- Wilczenski, F. L. (1991). Use of the 'Attitudes Toward Mainstreaming Scale' with undergraduate education students (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 802).
- Wilczenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 17(1), 5-17.
- Wilkins, T. & Nietfield, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teacher's attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Wilson, B. A. (1999). Inclusion : empirical guidelines and unanswered questions. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(2), 119-133.
- Winzer, M. (1984). Mainstreaming the handicapped child : attitudes of teachers and non-teachers. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1(1), 23-26.
- Wood, J. G. (2002). Teacher attributional response to students with disabilities : One size fits all ? *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, 62(12-A), 4062. (UMI No. 3034992).
- Yuker, H. E. (Ed.). (1986). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York : Springer.
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Campbell, W. J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled persons*. Albertson, N.Y. : Human Resources Center.

